

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

La valutazione delle istituzioni educative: approcci a confronto

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/86905> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

46
Anno XIV
2010

riv

Rassegna Italiana di Valutazione

REDAZIONALE

VALUTAZIONE DELL'ISTRUZIONE

Mario Castoldi, *La valutazione delle istituzioni educative: approcci a confronto*

Michela Freddano, Anna Siri, Mauro Palumbo, *Indicatori per una valutazione partecipata: l'esperienza del Corso di Metodologia della Ricerca Sociale II (A.A. 2009/2010)*

Giuseppe Pennisi, *La valutazione economica dei sistemi educativi e formativi (con una particolare attenzione anche alla situazione della 'crisi')*

TEORIA E METODI

Mario Quagliarello, *L'approccio controfattuale nell'analisi d'impatto della regolamentazione finanziaria: tra potenzialità e sfide*

PRATICHE E USI

Fabiana Monacciani, *Dall'analisi dell'incertezza alla valutazione del rischio di investimento*

Linda Finardi, *Valutare la Comunicazione Pubblica. La valutazione di un evento a partire da un caso studio*

Federico Farini, *Uno sguardo più profondo: video osservazione ed analisi valutativa di interventi di promozione della partecipazione sociale*

LETTURE VALUTATIVE

Il seminario sui Classici moderni della Valutazione a cura di Nicoletta Stame

46

Anno XIV
2010

riv

Rassegna Italiana di Valutazione

riv

Rassegna
Italiana di
Valutazione

FrancoAngeli

RIV - RASSEGNA ITALIANA DI VALUTAZIONE

Rivista quadrimestrale di studio e dibattito per la diffusione della cultura valutativa in Italia dell'Associazione Italiana di Valutazione
(www.valutazioneitaliana.it)

Comitato di redazione per il triennio 2009-2011:

Direttore: Alberto Silvani (Consiglio Nazionale delle Ricerche e Università di Milano)

Comitato di redazione: Stefano Campostrini (Università Ca' Foscari, Venezia); Ugo de Ambrogio (Istituto per la Ricerca Sociale, Milano); Carmela Di Mauro (Università di Catania); Andrea Lippi (Università di Firenze); Mita Marra (Consiglio Nazionale delle Ricerche e Università di Salerno); Nicoletta Stame (Università di Roma 'La Sapienza').

Segreteria di redazione: Veronica Lo Presti

I contenuti e le idee espresse dagli autori non riflettono necessariamente quelle dell'Associazione Italiana di Valutazione e del Comitato di redazione, che intendono comunque dare spazio a orientamenti e approcci diversi purché scientificamente argomentati e non in contrasto con i principi contenuti nel Codice deontologico associativo.

Proposte di pubblicazione da sottoporre al Comitato di Redazione *devono essere inviate ai diversi coordinatori redazionali*, come indicato nelle Norme per i collaboratori pubblicate nelle pagine finali del fascicolo.

Altra corrispondenza deve essere inviata a:

Alberto Silvani, via Giannone 9, 20154 Milano (alberto.silvani@unimi.it).

La *Rassegna Italiana di Valutazione* esce dal 1996:

- le annate 1996-1999 (numeri 1-16) sono disponibili unicamente on line sul sito web associativo www.valutazioneitaliana.it
- le annate 2000-2001 (numeri 17-24) sono esaurite
- nel 2002 la Riv non è uscita
- dal 2003 esce per i tipi di FrancoAngeli

Segreteria Aiv, c/o Parsec, Piazza Vittorio Emanuele II, 2 - 00185 Roma, c.c. 100000002555 CAB 03236 ABI 03069 CIN H IBAN IT64 H030 6903 2361 0000 0002 555 Banca Intesa SanPaolo, Filiale di via Civinini, 48 00197 Roma.

Abbonamenti

Per conoscere il canone d'abbonamento corrente, consultare il nostro sito (www.francoangeli.it), cliccando sul bottone "Riviste", oppure telefonare al nostro Ufficio Riviste (02-2837141) o, ancora, inviare una e-mail (riviste@francoangeli.it) indicando chiaramente il nome della rivista.

Il pagamento potrà essere effettuato tramite assegno bancario, bonifico bancario, versamento su conto corrente, o con carta di credito.

L'abbonamento all'annata in corso verrà attivato non appena giunta la notifica dell'avvenuto pagamento del canone

Amministrazione, distribuzione, abbonamenti: Viale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02.28.37.141; fax 02.26.144.793, fax ufficio abbonamenti 02.28.95.762
e-mail: riviste@francoangeli.it

Autorizzazione Tribunale di Milano n. 187 del 17 marzo 2003 - Quadrimestrale - Direttore responsabile: Stefano Angeli - Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, DCB Milano
Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l. - Stampa: Tipom Monza, via Merano 18, Milano.

I quadrimestre 2010 - Finito di stampare nel mese di aprile 2011

Sommario

a. XIV - n. 46, 2010

■ REDAZIONALE	pag. 5
■ VALUTAZIONE DELL'ISTRUZIONE	
Mario Castoldi, <i>La valutazione delle istituzioni educative: approcci a confronto</i>	» 9
Michela Freddano, Anna Siri, Mauro Palumbo, <i>Indicatori per una valutazione partecipata: l'esperienza del Corso di Metodologia della Ricerca Sociale II (A.A. 2009/2010)</i>	» 21
Giuseppe Pennisi, <i>La valutazione economica dei sistemi educativi e formativi (con una particolare attenzione anche alla situazione della 'crisi')</i>	» 43
■ TEORIA E METODI	
Mario Quagliarello, <i>L'approccio controfattuale nell'analisi d'impatto della regolamentazione finanziaria: tra potenzialità e sfide</i>	» 59
■ PRATICHE E USI	
Fabiana Monacciani, <i>Dall'analisi dell'incertezza alla valutazione del rischio di investimento</i>	» 69
Linda Finardi, <i>Valutare la Comunicazione Pubblica. La valutazione di un evento a partire da un caso studio</i>	» 85
Federico Farini, <i>Uno sguardo più profondo: video osservazione ed analisi valutativa di interventi di promozione della partecipazione sociale</i>	» 105
■ LETTURE VALUTATIVE	
<i>Il seminario sui Classici moderni della valutazione</i> (a cura di Nicoletta Stame)	» 121

La valutazione delle istituzioni educative: approcci a confronto

*Mario Castoldi**

Riassunto

L'articolo intende presentare una panoramica degli approcci alla valutazione delle istituzioni educative (Istituti scolastici, centri di formazione professionale, etc.), ordinati in base al criterio esterno-interno: certificazione di qualità, accreditamento esterno, accreditamento interno, analisi comparata tra istituzioni, autovalutazione. In merito ai processi autovalutativi si distinguono diverse prospettive in funzione dei paradigmi culturali di riferimento e della focalizzazione su aspetti diversi del funzionamento organizzativo ed educativo.

Parole chiave: autovalutazione, accreditamento, certificazione di qualità, analisi comparata.

Abstract

This article is an overview of the approaches to the evaluation of educational institutions (schools, training centers, etc.), in order of the internal-external criterion: quality assurance, external accreditation, internal accreditation, benchmarking between institutions, self-evaluation. Self-evaluation processes differ according to different perspectives of the cultural paradigms of reference and focus on different aspects of organizational and educational system.

Key words: self-evaluation, quality assurance, accreditation, benchmarking.

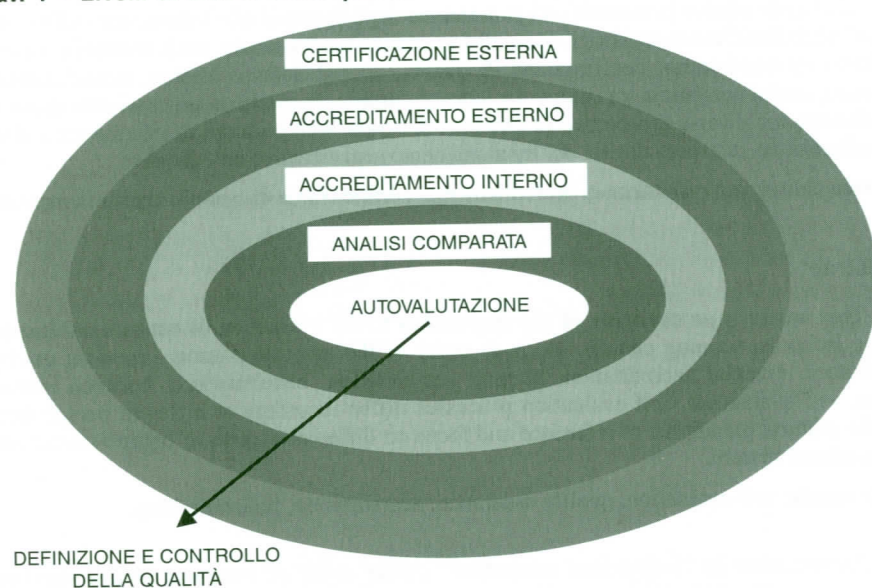
Assumiamo le "istituzioni educative" come unità di erogazione del servizio formativo: singoli Istituti scolastici, centri di formazione professionale, servizi per la prima infanzia, etc. Si tratta di un arcipelago molto articolato e differenziato, rispetto al quale si possono comunque individuare approcci valutativi comuni: su di essi svilupperemo il nostro contributo, assumendo come criterio selettivo primario l'assumere come oggetto di analisi la singola unità di erogazione del servizio formativo.

* Docente presso la Facoltà di Scienze della formazione – Università degli studi di Torino; e-mail: mario.castoldi@gmail.com.

1. Livelli di analisi della qualità

Le modalità con cui strutturare una valutazione di qualità delle istituzioni educative sono molteplici, come pure i criteri ordinatori con cui classificarli: ad esempio in rapporto al paradigma metodologico di riferimento (lungo un continuum qualitativo-quantitativo) oppure in rapporto agli aspetti del funzionamento del servizio formativo indagato (gli esiti, i processi organizzativi, i processi formativi, le risorse). Il criterio che proponiamo si basa sulle modalità di elaborazione dell'idea di qualità del servizio formativo su cui strutturare l'impianto valutativo: l'espressione di un giudizio di valore, infatti, comporta il riferimento ad un insieme di criteri di giudizio che strutturano l'idea di qualità assunta a modello; proprio l'individuazione dei soggetti e dei modi con cui costruire l'idea di qualità consente di riconoscere differenti approcci valutativi, lungo un continuum che dall'interno si sposta progressivamente verso l'esterno (vd. Tav. 1).

Tav. 1 – Livelli di analisi della qualità



La costruzione di un'idea condivisa di qualità da parte degli attori coinvolti nella gestione del servizio è il tratto distintivo che qualifica gli approcci di **autovalutazione**. Pur nella diversità delle procedure operative e delle strumentazioni il denominatore comune è rappresentato da un percorso di analisi critica del proprio funzionamento utile a definire un modello interno di qualità in grado di orientare i processi di miglioramento e i comportamenti professionali dei diversi soggetti. L'idea di qualità non è definita a priori del processo autovalutativo bensì ne rappresenta l'esito, il punto di avvio di un itinerario di chiarificazione e di confronto tra gli attori che compongono la comunità educativa.

Una prima forma di distanziamento riguarda la comparazione tra le prestazioni di più istituzioni educative e/o nel tempo. Ci riferiamo ad approcci di **analisi comparata**, che prevedono una raccolta di dati a cadenza periodica in grado di fornire indici di riferimento per le prestazioni della singola realtà formativa. In tal modo l'idea di qualità in base a cui apprezzare il funzionamento della singola istituzione educativa non è esclusivamente autoreferenziale, come avviene nei processi autovalutativi, bensì assume un indice di riferimento esterno rappresentato dai valori medi ottenuti dall'insieme delle prestazioni rilevate, in una prospettiva di confronto trasversale tra più realtà formative, o dai valori degli anni precedenti, in una prospettiva di confronto longitudinale nella stessa istituzione educativa. Si tratta di un modello di qualità relativo, non assoluto, in quanto il confronto è ricavato per via induttiva, sulla base dei dati empiricamente rilevati (vd. restituzione prove INVALSI).

Il passaggio ad un modello di qualità assoluto avviene con le forme di **accreditamento** della struttura formativa, le quali prevedono di verificare la congruenza tra le modalità di funzionamento del singolo servizio formativo ed un insieme di parametri e condizioni predefinite. La definizione dell'idea di qualità avviene a priori, in termini di strutturazione di un modello di servizio formativo dotato di determinati requisiti che costituisce il riferimento per la valutazione della specifica realtà educativa. L'accreditamento può, a sua volta, distinguersi in interno ed esterno, a seconda che il modello di qualità assunto a riferimento venga convenzionato all'interno di una struttura associativa di natura professionale, culturale, politica o religiosa (soggetti di parte prima) o definito normativamente da un'autorità pubblica (soggetti di parte seconda). Lo stesso scopo della procedura di accreditamento risulta profondamente diverso: nel caso dell'accreditamento interno si tratta di accertare l'appartenenza della singola realtà formativa ad una determinata struttura associativa caratterizzata da una propria idea di qualità; nel caso dell'accreditamento esterno si tratta di verificare l'esistenza di alcuni requisiti necessari per riconoscere la realtà formativa come soggetto abilitato a partecipare al sistema formativo.

Lo spostamento del ruolo di definizione e verifica di un modello di qualità assoluto verso un soggetto di parte terza, non coinvolto nel processo di erogazione del servizio formativo, caratterizza le procedure di **certificazione della qualità**. In questi casi, infatti, l'idea di qualità in base a cui procedere alla valutazione è definita da un ente esterno di tipo sovranazionale e il processo di analisi e verifica della singola realtà formativa è affidato ad un ente certificatore esterno. Il compito di quest'ultimo si limita a verificare la corrispondenza tra le modalità di funzionamento della singola realtà formativa e le specifiche di qualità stabilite dalle norme internazionali.

Il movimento dall'interno verso l'esterno dell'istituzione educativa risulta evidente nella presentazione dei cinque approcci delineati: da una definizione interna dell'idea di qualità da parte degli attori della comunità educativa – tipica dei processi autovalutativi – si passa ad un confronto relativo tra istituzioni educative nelle esperienze di monitoraggio basato su indicatori e ad un modello assoluto di riferimento nelle forme di accreditamento e nelle procedure di certificazione. Per

ciascuna tipologia di esperienza valutativa che abbiamo richiamato proveremo a fornire una breve descrizione, attenta ad evidenziarne i tratti distintivi, le modalità di realizzazione e alcuni riferimenti bibliografici e sitografici di esperienze attuate nel nostro paese. Procedendo dall'esterno verso l'interno inizieremo dalle esperienze di certificazione per arrivare ai diversi approcci all'autovalutazione.

1.1. Certificazione di qualità

Le procedure di certificazione possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà formativa con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte terza (agenzie accreditate alla certificazione). In esse il compito di definire il modello di qualità in base a cui procedere alla valutazione della specifica realtà organizzativa è affidato ad un ente sovranazionale facente capo all'ISO (International Organization for Standardization), una federazione mondiale di organismi di normazione nazionali. L'accertamento della conformità delle modalità di funzionamento della singola realtà in rapporto al modello di riferimento definito dall'ISO è affidato ad un ente certificatore, affiliato agli organismi associativi presenti a livello nazionale ed internazionale. In entrambi i casi si tratta di un soggetto di parte terza, ovvero non direttamente coinvolto nel processo formativo né in qualità di erogatore, né di committente, né di destinatario: un soggetto indipendente avente la funzione di assicurare l'esistenza dei parametri e delle condizioni di qualità previste dalle norme internazionali.

Le norme richiamate richiedono un processo di interpretazione e contestualizzazione in rapporto alle caratteristiche degli specifici prodotti/servizi a cui vengono applicate, particolarmente delicato e complesso nel caso dei servizi formativi. In rapporto a tale processo, di cui sono parte attiva gli stessi soggetti erogatori del servizio, viene messo in atto da parte dell'ente certificatore la procedura di controllo della corrispondenza tra le modalità di erogazione del servizio attuato e le indicazioni normative di riferimento. I processi di certificazione rappresentano la più diffusa e autorevole modalità di certificazione sociale della capacità di una istituzione educativa di strutturare e controllare i propri processi in una prospettiva di qualità; inoltre il sistema di gestione entro cui si inquadrano i processi valutativi consente un approccio rigoroso e sistematico alla qualità del servizio formativo. I punti di maggiore criticità sono rappresentati dai costi necessari per sostenere un processo di certificazione e dai rischi di alimentare un approccio sovrastrutturale e puramente documentale ai temi della qualità, incapace di incidere sui processi reali¹.

1. Tra i riferimenti bibliografici più recenti in relazione alla scuola si richiamano il testo a cura di A. Ceriani, *Qualità totale nei processi scolastici*, Milano, Angeli, 2004 e il testo a cura del Comitato Tecnico Scientifico Scuola AICQ Piemonte ed Emilia Romagna, *La certificazione ISO 9001:2000 negli Istituti Scolastici*, Parma, Spaggiari, 2003. Tra i riferimenti sitografici la documentazione sulle Vision 2000 contenuta nel sito <http://www.aicq.it/vision2000> e il sito del progetto SIRQ - Scuole in Rete per la Qualità <http://www.sirq.it>.

1.2. Accredimento esterno

Le procedure di accreditamento esterno possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà formativa con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte seconda (autorità pubbliche e/o educative). In esse il compito di definire un determinato modello di qualità e verificarne la presenza nella concreta realtà osservata è affidato ad un'autorità pubblica. Si tratta di un soggetto di parte seconda, in quanto coinvolto nel processo in qualità di committente o in qualità di soggetto regolatore del sistema formativo, avente il compito di assicurare la presenza di determinate condizioni di esercizio su cui impostare la relazione tra coloro che richiedono determinati servizi formativi e coloro che li offrono. Le norme di accreditamento esterno si orientano verso la verifica di un insieme di requisiti minimi ritenuti necessari per svolgere una determinata funzione formativa. Il loro scopo è quello di garantire l'esistenza di determinate condizioni minimali per lo svolgimento di un determinato processo formativo, coerentemente con il ruolo di finanziatore e di regolatore di un sistema formativo affidato all'autorità pubblica che ha il compito di gestire le procedure di accreditamento.

L'accREDITAMENTO esterno consente di assicurare modalità comuni di erogazione del servizio all'interno di un sistema, esigenza connessa al processo di evoluzione del sistema formativo verso forme più marcate di autonomia e di pluralità dei soggetti erogatori. D'altro canto le forme di accreditamento esterno, per loro natura, tendono a limitarsi all'accertamento di alcuni requisiti essenziali più che esplorare la qualità del servizio erogato in senso più esaustivo; il loro scopo consiste nell'abilitare un determinato soggetto all'esercizio di una funzione, più che a verificare la qualità del suo operato.

1.3. Accredimento interno

Le procedure di accreditamento interno possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà formativa con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte prima (associazioni professionali e/o di scuole). In esse il compito valutativo è affidato ai soggetti erogatori del servizio formativo, ovvero al personale dirigente e al personale docente che operano nella struttura formativa: si tratta di un soggetto di parte prima, in quanto direttamente responsabile dell'erogazione del processo formativo. Più precisamente le forme di accreditamento interno non si riferiscono ad una singola realtà formativa, bensì ad un insieme di realtà formative tra loro associate in base ad una comunanza di orientamento ideologico, culturale, religioso, professionale. Il modello di qualità viene definito all'interno della struttura associativa e la verifica della corrispondenza tra la singola realtà formativa e i requisiti previsti dal modello rappresenta la condizione per l'appartenenza alla struttura associativa stessa.

Le esperienze di accreditamento interno sono quasi totalmente assenti nel nostro paese, ma sono diffuse in altri contesti culturali, ad esempio negli Stati

Uniti. In un sistema caratterizzato da una pluralità di offerte formative, spesso connotate sul piano culturale, le forme di accreditamento interno assolvono la funzione di legittimare alcuni tratti peculiari della specifica realtà formativa in termini di appartenenza ad una determinata struttura associativa e, quindi, di congruenza con una proposta formativa culturalmente connotata. Una prospettiva di accreditamento interno rileva le sue potenzialità in una logica di mercato, nella quale risulta cruciale per la singola istituzione educativa qualificare la propria offerta in rapporto alla concorrenza. Ciò richiede di superare una verifica di requisiti minimi, sottesa ai processi di accreditamento esterno, e di orientarsi verso la definizione e il relativo accertamento di una idea di qualità più connotata e caratterizzante il proprio operato. D'altro canto la storica debolezza dell'associazionismo nel nostro sistema educativo indebolisce tale prospettiva, la quale si caratterizza prevalentemente come approccio "bottom-up", che può essere tutt'al più regolamentato dall'amministrazione pubblica ma non promosso. Un altro punto delicato riguarda le dinamiche di conflittualità e di separazione che potrebbero svilupparsi enfatizzando la caratterizzazione religiosa, ideologica o politica delle istituzioni formative.

1.4. Analisi comparata

Le procedure di monitoraggio possono essere definite come una raccolta sistematica e periodica di dati quantitativi utile a comparare longitudinalmente e trasversalmente le prestazioni di diverse realtà educative. Il valore euristico di tali sistemi si basa sulla possibilità di fornire valori di riferimento a livello sincronico (tra più realtà formative) e diacronico (nel tempo) con cui posizionare le "performance" rilevate nella singola istituzione educativa. Dal punto di vista metodologico un sistema di monitoraggio si qualifica per i seguenti aspetti:

- è **quantitativo**, in quanto si limita a indici di funzionamento del servizio formativo rilevabili in termini numerici allo scopo di facilitare la comparazione e l'elaborazione di standard di riferimento. Più che orientato a cogliere la complessità e la pluralità dell'esperienza reale, un sistema di indicatori intende delineare un quadro sintomatologico, un sistema di segnali rilevatori di una realtà più profonda;
- è **globale**, in quanto tende ad assumere un modello sistemico di funzionamento del servizio formativo all'interno del quale la singola misura rilevata acquista significato in relazione alle altre misure. Il modello descrittivo di riferimento, a cui si ispirano anche le applicazioni nei servizi educativi, è quello di un insieme di input che si trasformano in output attraverso una serie di processi di trasformazione situati in un determinato contesto.
- è **tecnico**, in quanto si struttura in un insieme di indici, di espressioni di calcolo, di procedure di elaborazione che mirano a neutralizzare – o, più precisamente, a tenere sotto controllo – la componente soggettiva propria di qualsiasi processo valutativo. La stessa nozione di indicatore rimanda alla definizione di "evidenze osservabili", di rilevatori della realtà fenomenica la cui registrazione non è condizionata dal soggetto o dai soggetti che compiono l'osservazione.

- è **descrittivo**, in quanto mira a descrivere e quantificare dei fenomeni utili a rappresentare il proprio oggetto di osservazione. La sua azione rimane sul piano dell'anamnesi, della raccolta sistematica di dati e informazioni utili ad una successiva diagnosi e/o individuazione di interventi correttivi. La stessa metafora del cruscotto, spesso impiegata per rappresentare un sistema di indicatori, mette in evidenza la natura descrittiva di un monitoraggio basato su indicatori.

I tratti qualificanti dell'approccio sono riconducibili alla semplicità della procedura rilevativa: da un lato consente di disporre di un quadro di sintesi del funzionamento di un sistema formativo, una specie di cruscotto attraverso cui tenere sotto controllo la tenuta complessiva del sistema, dall'altro rappresenta una fonte informativa di facile accesso e comprensibile anche per i "non addetti ai lavori". Speculari i punti deboli: si tratta di un'analisi superficiale, non in grado di cogliere la complessità dei fenomeni educativi e di analizzare in profondità gli eventi osservati, che si limita a fornire un quadro sintomatologico, senza dare indicazioni in merito alle cause di determinati fenomeni e, tantomeno, alle possibili strategie di intervento².

1.5. Processi autovalutativi

I processi autovalutativi si caratterizzano come opportunità di riflessione sistematica da parte dei soggetti interni ad una istituzione educativa sulle pratiche professionali esistenti come primo passo di un processo di miglioramento. Da qui l'individuazione di alcuni tratti metodologici caratterizzanti:

- è **qualitativo**, in quanto assume la natura soggettiva e complessa di ciascun fenomeno sociale e la conseguente necessità di metodologie osservative in grado di comprenderne la ricchezza. Particolare rilievo assume, in questa prospettiva, il principio della triangolazione per il quale la correttezza delle procedure osservative impiegate si fonda sul confronto tra differenti prospettive di analisi, diversi interlocutori e molteplici strumenti di indagine;
- è **specifico**, in quanto lavora su priorità riconosciute dalla comunità educativa come nodi strategici su cui investire energie ed operare un'analisi in profondità. Il carattere formativo, partecipato, pragmatico dei processi autovalutativi spinge a delimitare l'attenzione su specifici aspetti del funzionamento, pur in una prospettiva attenta alle relazioni sistemiche tra gli elementi in gioco, allo scopo di acquisire sensibilità e procedure utili ad affrontare e risolvere i problemi organizzativi e professionali di un determinato contesto formativo;

2. Tra i riferimenti bibliografici più recenti in relazione alla scuola si richiamano il testo a cura di A. Martini, *Autovalutazione e valutazione degli istituti scolastici*, Napoli, Tecnodid, 2002 e quello a cura di D. Vidoni e D. Notarbartolo, *Una scuola che funziona*, Roma, Armando, 2004. Tra i riferimenti sitografici si segnalano quelli delle esperienze citate: provincia di Trento <http://www.vivoscuola.it/Valutazion>, progetto AIR <http://www.progettoair.it>, progetto FARO <http://www.progettofaro.it>.

- è **sociale**, in quanto si fonda su un processo di riflessione partecipata volto a co-costruire un'idea condivisa di qualità e delle strategie di miglioramento funzionali. Pur nella precisazione dei ruoli e dei compiti, il "potere di valutare" è nelle mani di tutti e si sostanzia nelle forme di coinvolgimento e di consultazione delle diverse componenti della comunità educativa;
- è **interpretativo**, in quanto mira ad analizzare le cause e le relazioni tra i fenomeni osservati come condizione per orientare il cambiamento. Il legame tra il momento strettamente diagnostico e il momento di sviluppo è assicurato dall'idea di qualità emergente dal processo autovalutativo, come struttura interpretativa dell'esistente e modello di riferimento per progettare il miglioramento.

All'interno dei processi autovalutativi si possono individuare molteplici approcci metodologici, ricondotti da Scheerens³ a quattro prospettive di valutazione interna: soddisfazione del cliente, diagnosi organizzativa, autoanalisi di Istituto, controllo degli esiti formativi (vd. Tav. 2).

Tav. 2 – Approcci alla autovalutazione

APPROCCI VALUTATIVI	BASE DISCIPLINARE	TRATTI DISTINTIVI
SODDISFAZIONE DEL CLIENTE Analisi attese e giudizi dei clienti	Management organizzativo	♥ valorizzazione punto di vista del "consumatore" ♥ ricaduta sui processi ↔ scarsa attenzione ai risultati formativi ↔ centratura su opinioni soggettive
DIAGNOSI ORGANIZZATIVA Analisi organizzativa di tipo sistemico	Counseling organizzativo	♥ attenzione agli input e ai processi organizzativi ♥ disponibilità di informazioni strutturate ↔ scarso coinvolgimento soggetti interni ↔ difficoltà a considerare le peculiarità del sistema
AUTOANALISI DI ISTITUTO Confronto ideale/reale a scopo di miglioramento	Psicologia sociale	♥ rapporto valutazione-azione ♥ focalizzazione su priorità ↔ forte investimento di tempo e energie ↔ scarsa credibilità dell'impianto valutativo
CONTROLLO ESITI FORMATIVI Accertamento risultati di apprendimento	Docimologia	♥ attenzione all'output ♥ facilità di comparazione ↔ limitatezza angolo visuale ↔ difficoltà a considerare esiti a lungo termine

3. J. Scheerens, *Ricerche e strumenti per l'autovalutazione di Istituto*, relazione presentata alla giornata di studio per dirigenti scolastici su "Prodotto e produttività della scuola", Torino, 22 marzo 1996, Fondazione Agnelli.

Soddisfazione del cliente. Un primo approccio si fonda sull'analisi dei bisogni formativi e dei giudizi espressi dai clienti, in base all'assunto per cui la soddisfazione del cliente diviene la chiave di volta con cui valutare un prodotto o servizio. L'introduzione di questo principio nel management organizzativo ha comportato una rivoluzione copernicana rispetto al ruolo della valutazione: mentre tradizionalmente il controllo era inteso come conformità del prodotto alle specifiche di qualità prefissate, porre il cliente al centro del sistema significa ridefinire il processo produttivo come risposta a bisogni espliciti o impliciti di coloro a cui il prodotto è destinato.

L'approccio orientato alla soddisfazione del cliente ha avuto ampia eco nella letteratura sulla valutazione dei servizi formativi e nelle esperienze valutative messe in atto in questi anni. La trasposizione della centralità del cliente nel campo dei servizi formativi risulta particolarmente suggestiva, anche in considerazione del coinvolgimento diretto che il soggetto in formazione nel processo formativo. I suoi punti di forza sono la valorizzazione del punto di vista del destinatario, tradizionalmente escluso dalla gestione della formazione, e una ricaduta positiva sui processi organizzativi ed educativi in termini di impulso al miglioramento continuo e al soddisfacimento delle attese formative.

D'altro canto alcune difficoltà di questo approccio si possono individuare nella scarsa attenzione attribuita ai risultati formativi e nella eccessiva enfasi assegnata alle opinioni soggettive; la rappresentazione dell'azione formativa e l'immagine esterna rischiano di avere maggiore importanza degli esiti di apprendimento effettivamente conseguiti. Un altro problema riguarda la difficile identificazione del cliente, all'interno di un sistema complesso come la realtà formativa nel quale siamo in presenza di un destinatario diretto (i formandi), di un destinatario indiretto (le loro famiglie), di un destinatario ultimo (il sistema produttivo e sociale): una corretta analisi delle attese dei clienti dovrebbe considerare i diversi punti vista.

Diagnosi organizzativa. Un secondo approccio mira ad allargare il campo non solo alle attese del cliente ma ad un'analisi sistemica dell'organizzazione formativa, in grado di considerare il contesto ambientale, le risorse a disposizione, i processi attivati ed i loro risultati. In tale prospettiva, la valutazione viene vista prevalentemente come struttura al servizio delle decisioni e, conseguentemente, viene privilegiato il punto di vista dei soggetti decisori e le loro esigenze informative. Anche in questo caso si tratta di un approccio mutuato dalla letteratura organizzativa, attraverso la definizione di modelli consulenziali al gruppo dirigente e, pertanto, con una netta separazione tra competenze valutative e competenze decisionali. Infatti, nella sua versione più autentica, l'approccio prevede la presenza di un consulente esterno che gestisca la fase di raccolta, analisi, interpretazione dei dati e fornisca ai soggetti decisori le informazioni necessarie per le scelte progettuali ed operative.

Alcuni tentativi di applicazione delle tecniche della qualità totale si rifanno ad una prospettiva valutativa di diagnosi organizzativa. In essi si mira a collocare il giudizio di soddisfazione del cliente entro un modello di qualità più comprensivo:

un vero e proprio sistema informativo sul funzionamento del servizio formativo, in grado di tenere sotto controllo i momenti progettuali, realizzativi e valutativi. Oltre alla visione sistemica entro cui viene analizzato il processo formativo, un altro punto forte di questa prospettiva riguarda la disponibilità di un flusso di informazioni strutturato e funzionale ai processi decisionali. Le debolezze si collegano alla centralità assunta dal consulente esterno, sia in termini di scarso coinvolgimento dei soggetti interni nel processo valutativo e migliorativo, sia in termini di scarsa attenzione alle peculiarità dei singoli contesti formativi, difficilmente decifrabili attraverso impianti valutativi standardizzati ed importati dall'esterno.

Autoanalisi di istituto. Ai limiti prima evidenziati risponde un terzo approccio valutativo, fondato sulla revisione delle scelte organizzative ed educative da parte dei soggetti interni. La matrice epistemologica su cui si fonda, di tipo psicosociale, assume la qualità come concetto plurale e conseguentemente il compito valutativo come confronto ed elaborazione delle diverse prospettive di qualità di un evento formativo. In particolare la logica autovalutativa si basa sulla comparazione tra il modello ideale di servizio formativo che emerge dagli attori e il modello reale agito nei comportamenti organizzativi ed educativi, sulla cui base impostare un processo di miglioramento.

Tale approccio enfatizza i tratti salienti di una prospettiva autovalutativa, tra cui lo stretto legame tra valutazione e azione innovativa, a partire dal coinvolgimento diretto degli operatori nell'azione valutativa intesa come occasione di apprendimento, e la focalizzazione del processo di auto-revisione su specifiche priorità individuate dalla scuola stessa. Rappresentano invece elementi di difficoltà la scarsa credibilità di un impianto valutativo a gestione interna, facilmente soggetto a rischi di autoreferenzialità, e il forte investimento di tempo ed energie che comporta un processo valutativo progettato e gestito dagli stessi operatori.

Controllo esiti formativi. Un ultimo approccio autovalutativo centra l'attenzione, più che sui processi, sui risultati ottenuti. L'idea di fondo è che un sistema educativo risulti efficace se riesce a perseguire i propri obiettivi formativi e, conseguentemente, occorra dotarsi di un sistema rigoroso e puntuale di accertamento dei risultati di apprendimento ed educativi per poter valutare la qualità complessiva del servizio formativo. Il sapere docimologico e la sua strumentazione metodologica e tecnica fanno da sfondo a questo approccio, ampiamente impiegato anche in altri paesi attraverso la costruzione di prove di verifica strutturate e standardizzate.

Forme di accertamento dei risultati formativi possono essere adottate in una prospettiva nazionale, di cui un esempio è fornito dai sistemi di rilevazione gestiti dall'INVALSI, e in una prospettiva di singola istituzione educativa. In chiave autovalutativa ci interessa sottolineare il secondo orientamento, in quanto sforzo da parte delle singole unità formative di dotarsi di modalità di verifica degli esiti comuni e documentate. L'attenzione ai risultati formativi ottenuti aiuta a spostare il centro dell'attenzione sulla "mission" del servizio formativo e offre possibilità di comparazione fra diverse realtà e sotto-sistemi. D'altro canto l'accertamento

degli esiti formativi risulta un'operazione molto complessa, in quanto condizionata da una pluralità di fattori (ambiente socio-culturale, competenze in ingresso, etc.) e articolata su diversi livelli di risultato (conoscenze, abilità cognitive semplici e complesse, competenze formative, atteggiamenti sociali). Inoltre una applicazione unilaterale di questo approccio lascerebbe in ombra la "scatola nera" messa in atto per erogare il processo formativo, illuminando solamente il prodotto in uscita, senza favorire e indirizzare azioni di miglioramento.

Conclusioni

La panoramica proposta evidenzia un quadro ricco e articolato di opzioni metodologiche, in rapporto ad alcuni assi che attraversano tradizionalmente la riflessione valutativa: interno-esterno, controllo-sviluppo, qualitativo-quantitativo, processi-esiti. Aldilà delle mode, più o meno passeggere, si tratta di calibrare l'approccio più pertinente in rapporto agli scopi e al contesto dell'azione valutativa: lungo questa direzione ci si augura di aver fornito un contributo di orientamento e riflessione.

Indicazioni bibliografiche

- Allulli G. (2000), *Le misure della qualità*, Seam, Roma.
- Sulla base dell'esperienza del Comitato di Valutazione provinciale del Trentino vengono esplorate le questioni chiave connesse alla costruzione di dispositivi di valutazione di sistema.
- Associazione Treelle (2002), *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?*, Quaderno n. 2, novembre.
- Analisi comparativa di alcune esperienze europee finalizzata ad individuare alcune condizioni di fattibilità per la costruzione di un sistema di valutazione nel nostro paese.
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (2000), *L'autovalutazione nella scuola*, Mondadori, Milano.
- Sulla base dell'esperienza del progetto STRESA viene presentato un set di strumenti operativi e alcuni contributi concettuali sul tema.
- Berger E., Ostinelli G. (2006), *Autovalutazione d'Istituto*, Carocci Faber, Roma.
- Il testo, con significativi richiami concettuali, presenta la metodologia di autovalutazione e sviluppo d'istituto: MASI.
- Bottani N., Cenerini A. (a cura di) (2003), *Una pagella per la scuola*, Erickson, Trento.
- Ampia e documentata rassegna, a livello nazionale ed internazionale, di temi e problemi connessi alla costruzione di un sistema di valutazione.
- Castoldi M. (2002), *Autoanalisi di Istituto*, Tecnodid, Napoli.
- Presentazione dello sfondo culturale e dell'approccio metodologico su cui strutturare percorsi di autoanalisi di Istituto, secondo una prospettiva di ricerca-formazione di tipo bottom-up.
- Castoldi M. (2008), *Si possono valutare le scuole?* SEI, Torino.
- Presentazione critica del processo di costruzione di un sistema di valutazione nel nostro paese e comparazione con i sistemi dei principali paesi europei.

- INVALSI, Valutazione del sistema scolastico e delle scuole. Quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole, giugno 2010 – Scaricabile dal sito www.invalsi.it/valsi.
- Presentazione di un modello di valutazione delle scuole costruito dal gruppo di ricerca dell'INVALSI.
- McBeath J., Mc Glynn A. (2006), *Autovalutazione nella scuola*, Erickson, Trento.
- Discussione sulle diverse "forme" di autovalutazione (apprendimento, insegnamento, ethos e cultura) e sulle relazioni con la valutazione esterna.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*, OECD, http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00.html.
- Presentazione del quadro concettuale e dei primi risultati della ricerca OCSE relative alla costruzione di ambienti di apprendimento efficaci, a livello di scuola e di aula.
- Provincia Autonoma di Trento (2008), "Valutazione esterna delle istituzioni scolastiche e formative", dattiloscritto.
- Report finale della sperimentazione sulla valutazione esterna di un campione di istituti di istruzione (ed anche di formazione) che è stata realizzata a Trento per conto della PAT (Servizio Istruzione) dalla Università Cattolica di Milano e dall'IPRASE Trentino.
- Schratz M., Bo Jakobsen L., MacBeath J., Meuret D. (2003), *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Erickson, Trento.
- Presentazione ed analisi critica, svolte con uno stile originale ed accattivante, di un progetto europeo di autovalutazione della scuola che ha coinvolto un centinaio di scuole superiori, tra cui una decina italiane.
- Vidoni (D.), Notarbartolo D. (a cura di) (2004), *Una scuola che funziona*, Armando, Roma.
- Sviluppo delle principali problematiche che qualificano l'attuale dibattito sulla costruzione di un sistema di valutazione nella scuola italiana.

Indicatori per una valutazione partecipata: l'esperienza del Corso di Metodologia della Ricerca Sociale II (A.A. 2009/2010)

Michela Freddano, Anna Siri, Mauro Palumbo*

Riassunto

Il contributo intende proporre un modello di valutazione degli apprendimenti quale vero e proprio processo partecipativo, in grado di sviluppare metodi valutativi e auto-valutativi appropriati, in quanto frutto dello stesso contesto interattivo che produce l'evento formativo.

Gli autori sviluppano una riflessione critica su una sperimentazione condotta nell'ambito dell'insegnamento di Metodologia e tecniche della ricerca sociale II, riguardante la realizzazione di una valutazione partecipata e condivisa dagli studenti del "rendimento all'esame", articolata in modo da poter costruire indicatori adeguati. In una prospettiva valutativa, sono affrontati alcuni dei principali problemi relativi al processo di costruzione e validazione di indicatori condivisi. Inoltre, all'intento teorico e pratico di costruire indicatori adeguati attraverso un processo partecipativo, si affianca anche il proposito di realizzare un percorso di apprendimento "on the job", mediante l'impegno attivo degli studenti nella valutazione e nella costruzione della conoscenza, attraverso metodi di *self-, peer- e collaborative-assessment*.

Parole chiave: indicatori; valutazione degli apprendimenti; valutazione partecipata; brainstorming valutativo.

* Mauro Palumbo è professore ordinario presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli studi di Genova, dove insegna Sociologia e Metodologia della ricerca sociale; coordina il corso di dottorato in Valutazione dei processi e dei sistemi educativi, presso il quale Michela Freddano e Anna Siri sono dottorande di ricerca. Mauro Palumbo ha scritto il primo paragrafo; Michela Freddano il quarto paragrafo e Anna Siri il terzo paragrafo; mentre il secondo paragrafo, l'introduzione e le conclusioni sono il risultato del lavoro congiunto degli autori. La corrispondenza relativa a questo articolo può essere spedita a Mauro Palumbo, Dipartimento di Scienze antropologiche, Università di Genova, Corso A. Podestà 2, 16128 Genova, Italia; e-mail: mauro.palumbo@unige.it.